



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Developing a Structural Model of Flow Experience based on Spiritual Intelligence and Cognitive Style with the Mediation of Cognitive Control and Goal Orientation in Students

Mohsen. Karimzandi¹, Hassan. Asadzadeh^{*2}, Esmail . Sadipour³, Fariborz. Dortaj⁴

¹ Ph.D. Student in Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

² Professor, Department of educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

³ Professor, Department of educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

⁴ Professor, Department of educational, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Cognitive control
Cognitive style
Flow experience
Goal orientation
Spiritual intelligence

1. Corresponding author
✉ Asadzadeh@atu.ac.ir

Received: 2023/12/21

Reviewed: 2024/09/04

Accepted: 2024/09/07

Published online: 2024/12/08



Background and Objectives: Flow experience, characterized by deep immersion and complete engagement in a task, is highly recognized for its positive psychological impacts. The present study investigated the relationship between the flow experience with spiritual intelligence and cognitive style with the mediating role of cognitive control and goal orientation. **Methods:** This research method was descriptive- correlation based on structural equation modeling. The statistical population included Farhangian university of Guilan students in 2022-2023. Some 450 students were selected using the convenience sampling method. The research tools include Jackson and Marshall flow experience (1996), Gebriz cognitive control (2018), Elliott and McGregor's goal orientation (2001), Khodayari Fard spiritual intelligence (2017), Kolb's cognitive style (1985). Structural equation analysis was used to analyze the data. **Findings:** The finding showed the optimal fit of the research model. Data analysis showed that spiritual intelligence, cognitive style has a direct effect on the flow experience ($P < 0.01$). Spiritual intelligence and cognitive style have an indirect effect on the flow through cognitive control and goal orientation ($P < 0.01$). **Conclusion:** These results show that cognitive control and goal orientation can explain the flow experience due to the role of spiritual intelligence and cognitive style.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2024.15456.4361](https://doi.org/10.48310/pma.2024.15456.4361)

Citation (APA) Karimzandi, M. , Asadzadeh, H. , Sadipour, E. and Dortaj, F. (2025). Developing a Structural Model of Flow Experience based on Spiritual Intelligence and Cognitive Style with the Mediation of Cognitive Control and Goal Orientation in Students. *Educational and Scholastic studies*, 14 (1), 187 - 203 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.15456.4361>



تدوین مدل ساختاری تجربه غرقگی بر اساس هوش معنوی و سبک‌شناختی با میانجی‌گری کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف در دانشجویان

مقاله پژوهشی / مروری

محسن کریم زندی^۱، حسن اسدزاده^{۲*}، اسماعیل سعدی پور^۳، فریبرز درتاج^۴

۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲ استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳ استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۴ استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف تجربه غرقگی، که با غوطه‌ور شدن عمیق و درگیری کامل در یک کار مشخص می‌شود، به دلیل تأثیرات روانی مثبت آن بسیار شناخته شده است. هدف پژوهش حاضر، شناخت رابطه بین تجربه غرقگی باهوش معنوی و سبک‌شناختی با نقش میانجی کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف بود. **روش‌ها:** روش پژوهش توصیفی - همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه فرهنگیان گیلان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. تعداد ۴۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های تجربه غرقگی جکسون و مارشال (۱۹۹۶)، کنترل شناختی گبریز (۲۰۱۸)، جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، هوش معنوی خدایاری فرد (۱۳۹۷) و سبک یادگیری کلب (۱۹۸۵) بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها بیانگر برازش مطلوب مدل پژوهش بود. تجزیه و تحلیل داد‌ها نشان داد که هوش معنوی و سبک‌شناختی اثر مستقیم بر غرقگی دارند ($P < 0.01$). هوش معنوی و سبک‌شناختی به واسطه کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف اثر غیرمستقیم بر غرقگی دارند ($P < 0.01$). **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان داد که کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف باتوجه‌به نقش هوش معنوی و سبک‌شناختی می‌توانند تبیین‌کننده تجربه غرقگی باشند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

تجربه غرقگی
جهت‌گیری هدف
سبک‌شناختی
کنترل شناختی
هوش معنوی

۱. نویسنده مسئول

Asadzadeh@atu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۳۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۷

انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۹/۱۸

شماره صفحات: ۲۰۳-۱۸۷

DOI: [10.48310/pma.2024.15456.4361](https://doi.org/10.48310/pma.2024.15456.4361)

شابا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

برخی مواقع در زندگی همه، فعالیت‌هایی وجود دارد که فرد در حین درگیری در آن، هوشیار، تحت کنترل، آگاه و در حالت بهترین عملکرد است. به‌طوری‌که گذر زمان را احساس نمی‌کند، مشکلات عاطفی ناپدید شده و ممکن است در آن فعالیت، احساس برتری و یگانگی کند. این حالت که ترکیبی از ویژگی‌های لذت‌گرایانه و سودمند بوده و منجر به نتایج مثبت می‌شود، تجربه غرقگی^۱ نام دارد (Ghaderi et al., 2024).

مطالعات تحقیقاتی در مورد تجربه غرقگی برای اولین بار در دهه ۱۹۷۰ با کار چیک سنت میهای که در زمینه روان‌شناسی مثبت فعالیت می‌کرد ظاهر شد و به‌عنوان یک اصطلاح فنی برای توصیف یک احساس خوب یا "تجربه بهینه" معرفی شد (Gold, 2021). تجربه غرقگی در همه چیز از معاملات تجاری، ورزش، بازی ویدیویی، موسیقی، هنر، یوگا و آموزش ثبت شده است. این حالات، همگی در یک سری از ویژگی‌های مشابه که به تجربه غرقگی توسط چیک سنت میهای نسبت داده می‌شوند، سهیم هستند (Gold & Giorciari, 2020). ویژگی‌های غرقگی که توسط چیک سنت میهای (۱۹۷۵) شناسایی شد به تجربه‌ای ذاتاً پاداش‌دهنده اشاره دارد که با اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، توانایی تمرکز روی هدف و نشان‌دادن کنترل بر روی تکلیف در حال انجام، ادغام بین آگاهی و عمل، ازدست‌دادن خودآگاهی و درک تحریف شده از زمان و تعادل بین چالش و مهارت تعریف می‌شود (Lavoie et al., 2022).

برای بسیاری از دانشجویان تجربیات یادگیری شادی‌آفرین نیست. آن‌ها اغلب نسبت به درس بی‌علاقه بوده و تکالیف خود را با جدیت پیگیری نمی‌کنند. بدون انگیزه یادگیری ممکن نیست. علاقه به یادگیری محصول عوامل مختلف شخصیتی و محیطی است. در تجربه غرقگی نیز مانند بسیاری از نظریه‌های انگیزش، موضوع تفاوت‌های فردی مورد توجه است. اگرچه تقریباً همه افراد قادر هستند تا توانایی‌های خود را برای به‌دست‌آوردن لذت این تجربه را در محیط‌های مختلف آموزشی، ورزشی، هنری و... بهبود بخشند. اما تبدیل یک تجربه معمولی به غرقگی کار ساده‌ای نیست و برخی از تجربیات روزانه می‌توانند برای برخی افراد احساس خوشبختی و ارتباط معنوی ایجاد کنند.

بررسی ادبیات تحقیقاتی غرقگی گویای آن است که به رابطه بین تجربه غرقگی و معنویت نیز توجه شده است (Salehi et al., 2013). معنویت موضوعی گسترده با تعاریف متعدد است. باین‌حال، همیشه به «دنیای درون» و «تجربه درونی» نوع بشر، و مجموعه‌ای از باورها مربوط می‌شود که تفسیر فرد از معنا و هدف زندگی خود، زندگی دیگران، و ارتباط با چیزهای بزرگتر را هدایت می‌کند (Sargeant & Yoxall, 2023). معنویت از طریق دانش شخصی که افراد در پی تجربه‌ها، کسب مهارت‌ها به دست می‌آورند و از طریق هوش معنوی^۲ بر تصمیمات اثر گذار است. فورنهام (Furnham, 2008) اشاره می‌کند که هوش معنوی؛ توانایی تسلط بر مجموعه‌ای از مفاهیم پراکنده و انتزاعی و همچنین تسلط بر مهارت تغییر آگاهی خود برای رسیدن به یک وضعیت خاص از وجود در عالم هستی است (Dacka & Rydz, 2023). پیرس و ویلیامز (Pearce & Williams, 2021)، اجزای اصلی هوش معنوی را ظرفیت تعالی‌سازی؛ توانایی نظم بخشیدن به فعالیت‌ها، و ارتباطات با حس معنوی؛ استفاده از ارزش‌ها، اعتقادات و ابزارهای روحانی برای حل مشکلات زندگی روزمره و توانایی مشارکت در رفتار با فضیلت (نشان‌دادن بخشش، ابزار قدردانی، تواضع، نمایش و عشق ایشار گونه) ذکر کرده‌اند. پژوهش‌های اندکی در مورد ارتباط هوش معنوی با تجربه غرقگی انجام شده است باین‌حال نتایج این پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار مثبت بین هوش معنوی و تجربه غرقگی بود. المطیری (Metiri, 2022 El) در پژوهش خود در پی شناسایی رابطه بین هوش معنوی و ابعاد فرعی آن و غرقگی بود. نتایج پژوهش او حاکی از وجود رابطه مثبت معنادار بین هوش معنوی و غرقگی و تفاوت معنادار در بین زنان و مردان در مقیاس غرقگی بود. همچنین در ایران نیز نتایج پژوهش عبدالرضا پور (Abdolreza pour, 2021) نشان داد که بین هوش معنوی زبان‌آموزان زبان انگلیسی و غرقگی درک شده در کلاس‌های آنلاین رابطه مثبت وجود دارد.

^۱ . flow experience

^۲ . spiritual intelligence

مشاهده شد یادگیرندگانی که غرقگی را تجربه می‌کنند از فرآیند آموزشی لذت می‌برند، بیشتر بر فعالیت‌های تحصیلی تمرکز می‌کنند، در انتخاب حرفه مصمم‌تر هستند و ترجیح می‌دهند در برنامه‌های خود نقش فعالی داشته باشند. در پرتو تحقیقات، پیش‌بینی می‌شود که تجربه مکرر غرقگی در فرآیند یادگیری، کمک مثبتی به یادگیرندگان می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا شایستگی‌های خود را افزایش دهند (Şahan & Aypya, 2021). از نگاه نظریه پردازان، یادگیری شامل تغییر دیدگاه‌های قدیمی، جذب اطلاعات جدید، تحلیل و بررسی مجدد دانش‌های قبلی و افزایش آگاهی‌های جدید است که منجر به بازسازی مجدد ساخت‌های شناختی شده و ما را در پردازش و بازیابی اطلاعات یاری می‌کند. اصطلاح سبک‌شناختی^۱ نیز بر رویکرد ترجیحی یک فرد برای سازماندهی و بازنمایی اطلاعات دارد (Asadzadeh, 2021). یکی از تفاوت‌های اساسی در زمینه شیوه‌های یادگیری، تفاوت در سبک‌های شناختی فراگیران است و به مجموعه‌ای از سبک‌ها، باورها، اعتقادات، رجحان‌ها و رفتارهایی دلالت دارد که افراد به کار می‌برند تا در یک موقعیت ویژه به یادگیری آنها کمک کند (Shirbaigi, 2022. qtd. in Rogowsky, 2020). کلب (۱۹۸۴) سبک‌های یادگیری را به چهار گرایش اصلی طبقه‌بندی می‌کند: (۱) تجربه عینی. دانش‌آموزان از طریق احساسات، با تأکید بر تجربیات عینی، اولویت دادن به روابط با دیگران و حساسیت به احساسات دیگران، یاد می‌گیرند. (۲) مفهوم‌سازی انتزاعی. دانش‌آموزان از طریق تفکر یاد می‌گیرند و بیشتر بر تحلیل منطقی ایده‌ها، برنامه‌ریزی سیستماتیک، درک فکری موقعیت یا مورد مورد نظر تمرکز می‌کنند. (۳) مشاهده تأملی. دانش‌آموزان از طریق مشاهده یاد می‌گیرند، تأکید بر مشاهده قبل از ارزیابی، گوش دادن به یک مورد از دیدگاه‌های مختلف، همیشه گوش دادن به معنای چیز مشاهده شده است. دانش‌آموزان از افکار و احساسات خود برای بحث، مشاهده و انعکاس تجربیات خود از جنبه‌های مختلف استفاده می‌کنند. (۴) آزمایشگری فعال. دانش‌آموزان از طریق عمل یاد می‌گیرند، جرأت می‌کنند ریسک کنند و از طریق اعمال خود بر دیگران تأثیر بگذارند (Syatiriana et al., 2022). در مورد رابطه بین سبک‌شناختی و تجربه غرقگی نیز، نتایج مطالعات یو و کیم (Yoo & Kim, 2018)، ون و یانگ (Wen & Yang, 2005) و ابراهیمی و همکاران (Ebrahimi et al., 2017) نشان داد که علی‌رغم سبک‌شناختی ترجیحی متفاوت افراد، رابطه مثبت و معناداری بین سبک‌شناختی و تجربه غرقگی وجود دارد. همچنین نتایج قدم‌پور و همکاران (۲۰۲۰)، حاکی از ارتباط سبک‌های یادگیری با انگیزه پیشرفت است.

سیملسا و همکاران (Šimleša et al., 2018) اعتقاد دارند که علاوه بر عوامل زمینه‌ای مطلوب که در ایجاد تجربه غرقگی اثرگذار هستند عملکردهای شناختی خاص مانند فرایندهای توجه و انگیزش در این فرایند نقش میانجی و تعدیل‌کنندگی دارند. همان‌طور که چیک سنت میهای (Csikszentmihalyi, 1996) بیان کرده است، هر کسی که غرقگی را تجربه کرده است می‌داند که لذت عمیق حاصل از آن به میزان یکسانی از تمرکز نظم یافته نیاز دارد. پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهد که انجام یک تکلیف دشوار به کنترل شناختی بستگی دارد (Mosing et al., 2012). کنترل شناختی به توانایی انسان برای انطباق در انعطاف‌پذیری سریع با محیط‌های دائماً در حال تغییر اشاره دارد (Dara et al., 2020). برنامه‌ریزی، حفظ هدف، نظارت بر عملکرد، بازداري پاسخ، و پردازش پاداش از ویژگی‌های کلیدی کنترل شناختی است (Miller, & Cohen, 2001). و برای هدایت و تنظیم داوطلبانه رفتار به روشی هدفمند نیاز است و به تصمیم‌گیری‌های پخته در هنگام عمل کمک می‌کند (Luna et al., 2010). کنترل شناختی به‌عنوان دومین متغیر میانجی در این پژوهش به کار برده شده است. زیرا در تسهیل رفتارهای هدفمند و تنظیم هیجانات دخیل هست (Gabrys et al., 2018). همچنین فرایندهای کنترل شناختی به، به‌روزرسانی و کنترل مداوم محتویات حافظه کاری کمک می‌کند. به این ترتیب، آن‌ها به جلوگیری از ورود اطلاعات نامربوط به حافظه کاری، دستکاری محتویات نگهداری شده و حذف اطلاعات نامربوط از آن کمک می‌کنند (Siemer, 2005).

^۱ cognitive style

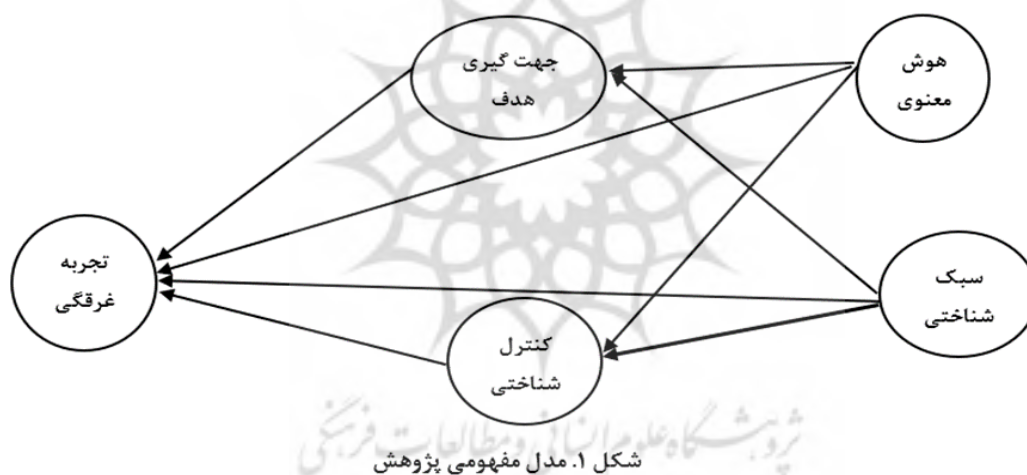
در مورد رابطه کنترل شناختی و تجربه غرقگی واینتروب و همکاران (Weintraub et al., 2023) پژوهشی را با عنوان مدل کنترل شناختی از تجربه غرقگی در ارتباط با محل کار انجام دادند. این پژوهش پشتیبانی تجربی در ارتباط با توانایی تمرکز منابع شناختی در جهت تجربه غرقگی در محل کار بود. یافته‌های این پژوهش حاکی از این بود که ثبات، ذهن آگاهی و فراشناخت غرقگی، تجربه غرقگی را پیش بینی می کردند. نتایج این پژوهش در راستای نتایج رحیم‌پور و همکاران (Rahimpour et al., 2019) و محسنیان و همکاران (Mohsenian et al., 2018) بود. نتایج آنها نیز نشان داده است که آموزش ذهن آگاهی در افزایش غرقگی و ثبات قدم در در افراد تأثیر گذار است. و هر چه منبع کنترل درونی تر باشد، افراد هم در حین فعالیت های کلاسی و هم از لحاظ روان شناختی توانمندتر شده و تجربه غرقگی بیشتری را ادراک می کنند.

تجربه غرقگی و اهداف پیشرفت اجزای مهمی از ادبیات انگیزش هستند، زیرا هر دو برای توضیح اینکه چرا و چگونه مردم زمان و انرژی را روی کارها سرمایه گذاری می کنند مفید هستند. آیمز (Ames, 1992) جهت گیری هدف پیشرفت را منعکس کننده چهارچوب منسجمی از اعتقادات، اسنادها و احساسات فرد می داند که موجب می شود فرد به طرق گوناگون به موقعیت گرایش پیدا کند و در آن حیطه فعالیت کند و در نهایت پاسخی را ارائه نماید. مدل های نظری مختلفی از جهت گیری هدف^۱ وجود دارد که از اصطلاحات متفاوتی استفاده می کنند؛ اما ساختار یکسانی را بررسی می کنند. دو اصطلاح رایج در تئوری جهت گیری هدف استفاده می شود، یکی اهداف تسلطی و دیگری اهداف عملکردی. تحولات اخیر در مورد چهارچوب نظری، جهت گیری هدف دو رویکرد را برای هر یک از این اهداف، یعنی رویکرد گرایشی، و اجتنابی از یکدیگر متمایز می کند، به طوری که این ترکیب چهار نوع جهت گیری هدف را تشکیل می دهد، (Lin, 2020). افراد دارای جهت گیری مبتنی بر تسلط، به جای تمرکز بر روی توانایی بر تکلیف متمرکز می شوند، آنها مثبت نگر هستند و برای بهبود عملکرد خود از روش های نوآورانه استفاده می کنند. آنها اغلب خودشان را وادار به توجه کردن، دقیق فکر کردن و به خاطر آوردن راهبردهایی می کنند که در گذشته برای آنها سودمند بوده است. آنها همچنین خودشان را کاملاً درگیر تکلیف می کنند و بیشتر بر توسعه مهارت هایشان تأکید دارند. در حالی که افراد با جهت گیری مبتنی بر عملکرد بیشتر بر پیامد عمل تمرکز دارند تا فرایند و برای آنها رقابت کردن با دیگران لذت بخش تر است (Sadipour, 2021). در این پژوهش جهت گیری هدف نقش میانجی را ایفا می کند. زیرا جهت گیری هدف از جمله متغیرهایی است که بر رفتار تأثیر گذار بوده و روشی است که بر اساس آن افراد معنای فعالیت را می سازند بر کیفیت درگیری آنها تأثیر می گذارد (Khanifar et al., 2023). و همچنین می توانند توجه افراد را به سوی تکالیف هدایت کرده و آنها را برای استفاده از تدابیر جدید برای بهبود عملکرد ترغیب کنند. در مورد رابطه جهت گیری هدف و تجربه غرقگی ساهان و آپیای (Şahan & Aypya, 2021) نشان دادند که جهت گیری یادگیری-هدف، تجربه غرقگی را به طور مثبت و در سطح بالایی پیش بینی می کند. با این حال، هیچ رابطه ای بین جهت گیری هدف عملکردی و تجربه غرقگی پیدا نکردند. در حالی که نتایج پژوهش میشل (Michels, 2014) حاکی از رابطه مثبت معنی داری بین عوامل فردی تجربه غرقگی و اهداف پیشرفت بود. او همچنین رابطه مثبتی بین تجربه غرقگی و اهداف عملکردی- رویکردی در هر دو زمینه تحصیلی و ورزشی به دست آورد. در عین حال جهت گیری تسلطی با تجربه غرقگی فقط در زمینه ورزشی رابطه مثبت داشت. حال آن که نتایج استاورو و همکاران (Stavrou et al., 2015) نشان داد که نه سطح وظیفه گرایی و نه جهت گیری من افراد، بلکه تعادل بین ترجیحات جهت گیری هدف برای شکل گیری تجربه غرقگی مهم به نظر می رسد. این یافته همسو با نتایج ایزنبرگ و همکاران (Eisenberger, 2005) است که دریافته بود افراد دارای جهت گیری پیشرفت قوی غرقگی را بیشتر تجربه می کنند.

بررسی تجربه غرقگی دانشجویان از چندین جنبه حائز اهمیت است. نخست آنکه مشخص شده است غرقگی منجر به رشد و توسعه فردی دانشجویان می شود. زیرا آنها برای ماندن در حالت غرقگی، بایستی با افزایش دشواری تکالیف،

¹ . goal orientation

مهارت‌های خود را برای مواجهه‌شدن با چالش‌های جدید گسترش دهند. این همان ویژگی است که تجربه غرقگی را به یک نیروی دینامیک در رشد هوشیاری تبدیل می‌سازد. از آن جا که غرقگی به صورت یک تجربه بهینه ظاهر می‌شود افراد ترغیب می‌شوند تا این حالت را تا آن جا که ممکن است ادامه دهد، و باعث می‌شود تا افراد به سطح بالاتری از پیچیدگی و خودشکوفایی رسیده و آنها را برای فائق آمدن بر چالش‌ها کمک نمایند (Csikszentmihalyi, 1996). تجربه غرقگی برای افراد منجر به تجربه زندگی کامل‌تری می‌شود تا آنها معنای بیشتری از زندگی را تجربه کنند. درعین حال تجربه غرقگی در محیط‌های یادگیری ویژگی‌های خاص خود را دارد و تحقیقات اندکی نیز در کشور ما پیرامون آن انجام شده است. پژوهش‌های انجام شده در حد بررسی و مطالعه در حوزه‌های مختلف بوده و کمتر در موقعیت‌های آموزشی موردبررسی قرار گرفته است. از آنجایی که رابطه گروهی و هم‌زمان متغیرها با تجربه غرقگی سنجیده نشده است و نیز اینکه ارتباط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای فوق با تجربه غرقگی در محیط‌های آموزشی نشان داده نشده است؛ بنابراین با توجه به مطالعات قبلی و عوامل متفاوت شناسایی شده برای تجربه غرقگی، مسئله اصلی تحقیق حاضر این است که آیا می‌توان یک مدل علی جهت تبیین تجربه غرقگی دانشجویان ارائه کرد که در چارچوب آن از طریق سبک‌شناختی، هوش معنوی و میانجی‌گیری کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف تبیین شود؟ بنابراین بر اساس آنچه که مطرح شد، این پژوهش به دنبال راستی‌آزمایی مدل مفهومی فرضی پیشنهادی است که در شکل ۱ آمده است:



روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی به روش تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان گیلان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱، به تعداد ۲۱۵۰ نفر بودند. به منظور تعیین حجم نمونه، از پیشنهاد استیونس (Stevens, 1994) استفاده شد. براین اساس در مدل‌یابی معادلات ساختاری، حجم نمونه می‌تواند بین ۵ تا ۱۵ فرد به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده، تعیین شود. با توجه به این ملاک، حجم نمونه ۴۵۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت آگاهانه از شرکت در پژوهش و گذراندن حداقل یک ترم تحصیلی و عدم پاسخگویی به حداقل ۵ درصد از سؤالات و درخواست خروج از پژوهش حین پاسخگویی به پرسش‌نامه‌ها نیز ملاک خروج از پژوهش بودند. با مراجعه به کلاس‌های دانشجویان به آنها درباره هدف پژوهش، روش همکاری، مدت زمان موردنیاز (حداقل نیم ساعت) و تکمیل پرسش‌نامه‌ها توضیحات مقدماتی داده شد و پس از دادن اطمینان از محرمانه بودن پاسخ‌ها و کسب رضایت از آنها، پرسش‌نامه‌ها به منظور پاسخگویی در اختیارشان قرار گرفت. لازم به ذکر است که پس از بررسی صحت پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه‌ها،

مشخص شد ۲۶ نفر به بخشی از پرسشنامه‌ها یا کل یک پرسشنامه پاسخ ندادند، لذا، از تحلیل حذف شدند. داده‌های مفقود باقی‌مانده با حداکثر احتمال جایگزین شدند. برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری از آماره مهالانویس استفاده شد. باتوجه به آماره مهالانویس و تعداد متغیرهای موردنظر، داده‌های ۹ آزمودنی که بیشتر از مقدار بحرانی χ^2 (۶۲.۴۸۷، درجه آزادی = ۳۲) بودند، حذف شدند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS²⁵ و AMOS²⁴ استفاده شد.

پرسشنامه تجربه غرقگی^۱ (FEQ): این پرسشنامه توسط جکسون و مارش (Jackson & Marsh, 1995) ساخته شده و دارای ۳۶ سؤال بوده و هدف آن سنجش ۹ بُعد تجربه غرقگی (گذر زمان، تجربه خودانگیخته، فقدان خودآگاهی، حس کنترل، تمرکز روی کارها، بازخورد غیرمبهم، اهداف روشن، یکی‌شدن عمل و آگاهی، تعادل چالش/مهارت) است. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه لیکرت، از هرگز (۱) تا همیشه (۵) محاسبه و فقط سؤال ۳۵ برعکس نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره برای این مقیاس ۳۶ و حداکثر نمره ۱۸۰ است. افزایش امتیازات به مفهوم افزایش سطح تجارب بهینه است. جکسون و مارش (۱۹۹۵) برای به‌دست‌آوردن روایی سازه از رضایت شغلی و توصیف کلی تجربه بهینه استفاده کرده و آلفای کرونباخ پرسشنامه را در دامنه بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ گزارش نموده‌اند (جکسون و مارش، ۱۹۹۵). این پرسشنامه توسط زارع و زاهدی (۱۳۹۲) ترجمه و اجرا شد. جهت تعیین روایی از روایی صوری و محتوایی استفاده شد و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۷ و برای مؤلفه‌های تعادل چالش/مهارت ۰/۸۶، یکی‌شدن عمل و آگاهی ۰/۸۵، اهداف واضح ۰/۸۵، بازخورد شفاف ۰/۸۳، تمرکز بر تکلیف ۰/۸۰، کنترل ۰/۸۴، فقدان خودآگاهی ۰/۸۶، گذر زمان ۰/۸۷ و تجربه خودانگیخته ۰/۸۶ به دست آمد (Sadeqkar & Zare, 2016). پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۸۸ بود.

پرسشنامه کنترل شناختی و انعطاف‌پذیری^۲ (CCFQ): این پرسشنامه توسط گبریز و همکاران (Gabrys et al., 2018) برای ارزیابی توانایی فرد برای اعمال کنترل بر افکار و احساسات مزاحم و مقابله انعطاف‌پذیر با یک موقعیت استرس‌زا ایجاد شده است. مقیاس ۱۸ ماده‌ای آن دارای دو عامل «کنترل شناختی» (۹ ماده) و «انعطاف‌پذیری» (۹ ماده) است. گویه‌های پرسشنامه در طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری شده و حداقل نمره ۱۸ و حداکثر آن ۱۲۶ است. افزایش امتیازات به مفهوم افزایش سطح انعطاف‌پذیری و کنترل شناختی است. ضرایب آلفای کرونباخ برای دو عامل ۰/۹۰ و ۰/۹۳ گزارش شد (Gabrys et al., 2018). نسخه فارسی پرسشنامه فوق‌تأیید شده در ایران مورد استفاده قرار نگرفته؛ لذا در این پژوهش این مقیاس به زبان فارسی استانداردسازی و هنجاریابی شد. به این منظور برای ترجمه آن از روش تطابق معنایی مقیاس استفاده شد. ترجمه نهایی توسط اساتید رشته روان‌شناسی از لحاظ ظاهری و محتوا بررسی شده و روایی صوری آن مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی با چرخش پرومکس برای تعیین عامل‌های احتمالی نشان داد که عامل اول ۳۳/۱۷ درصد، عامل دوم ۱۷/۶۴ درصد و عامل سوم ۵/۸۹ درصد از واریانس موردنظر را تبیین می‌کنند. سه عامل در مجموع ۵۶/۷۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای کنترل بر هیجانات (۰/۸۸)، انعطاف‌پذیری (۰/۸۹) و مقابله (۰/۸۴) به دست آمد و پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۹ بود.

پرسشنامه هدف پیشرفت^۳ (AGQ): این پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای توسط الیوت و همکاران (Elliot & McGregor, 2001) تهیه شده است که چهار جهت‌گیری هدف شامل تسلط - گرایشی، تسلط - اجتنابی، عملکرد - گرایشی و عملکرد - اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این مقیاس برای هر جهت‌گیری ۶ گویه در نظر گرفته شده و گویه‌ها در ۵ گزینه از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. جهت تعیین روایی این

1. Flow Questionnaire

2. Cognitive Control and Flexibility Questionnaire

3. Achievement Goal Questionnaire

پرسش‌نامه از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده شد. پایایی آن به روش آلفای کرونباخ برای اهداف تسلط گرایشی (۰/۸۷)، تسلط اجتنابی (۰/۸۹)، عملکرد گرایشی (۰/۹۲) و عملکرد اجتنابی (۰/۸۳) گزارش گردیده است (Elliot & McGregor, 2001). نسخه فارسی این پرسش‌نامه توسط هاشمی و خیر (Hashemi & Khaier, 2007) ترجمه و اجرا شد. روایی آن از طریق تحلیل عامل و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس‌ها، اهداف تسلط - گرایشی (۰/۷۱)، تسلط - اجتنابی (۰/۷۶)، عملکرد - گرایشی (۰/۸۵) و عملکرد - اجتنابی (۰/۵۴) به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۸۷ بود.

مقیاس هوش معنوی دانشجویان: این پرسش‌نامه توسط خدایاری فرد و همکاران (Khodaiari fard et al., 2016) ساخته شده دارای ۳۹ گویه و زیر مقیاس‌ها آن (توانایی تولید معنای شخصی، تفکر انتقادی، درک و بسط حالات آگاهی، درک پدیده متعالی، فهم معنای امور دینی، حل مسائل با استفاده از منابع معنوی، سازگاری معنوی در روابط) بودند. گویه‌ها در مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای که از هرگز (۰) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. حداقل نمره ۳ و حداکثر آن ۱۹۳ است. افزایش امتیازات به مفهوم افزایش سطح هوش معنوی در افراد است. جهت تعیین روایی از روایی صوری و محتوایی استفاده شد و پایایی مقیاس بر اساس همسانی درونی گویه‌ها بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۰ و پایایی کل مقیاس ۰/۹۴ و برای توانایی تولید معنای شخصی (۰/۷۳)، تفکر انتقادی (۰/۷۴)، درک و بسط حالات آگاهی (۰/۸۶)، درک پدیده متعالی (۰/۸۴)، فهم معنای امور دینی (۰/۹۰)، حل مسائل با استفاده از منابع معنوی (۰/۸۴)، سازگاری معنوی در روابط (۰/۷۵) بود. ضریب آلفای کرونباخ در این مطالعه ۰/۹۶ بود.

پرسش‌نامه سبک یادگیری^۱ کلب (LSI): برای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری دانشجویان از مقیاس کلب استفاده خواهد شد. کلب برای تعیین سبک یادگیری افراد پرسش‌نامه‌ای با دوازده پرسش چهارگزینه‌ای به نام سیاهه سبک یادگیری تهیه کرده است که آزمودنی‌ها باید به هر یک از چهار گزینه این پرسش‌ها نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ را بر اساس میزان علاقه خود طوری اختصاص دهند که نمره ۴ نشان‌دهنده بیش‌ترین علاقه و نمره ۱ نشان‌دهنده کمترین علاقه آنها باشند. هر کدام از گزینه‌های این پرسش‌ها دارای مفهومی است که معادل یکی از چهار مرحله چرخه یادگیری تجربی است که شامل تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال است. به این ترتیب امتیازات نهایی هر فرد آزمودنی برای هر یک از چهار مرحله یادگیری محاسبه می‌شود که از ۱۲ تا ۴۸ امتیاز متغیر است. ضریب روایی این آزمون اولین بار توسط هانی و مامفورت (۱۹۹۲)، برای اندازه‌گیری سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان گزارش شد کلب (۱۹۸۵) با روش آلفای کرونباخ، اعتبار شیوه‌های یادگیری تجربه عینی، مشاهده تأملی، مفهوم‌سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۳، ۰/۷۸ به دست آورد. (Kayes, 2005).

این آزمون در مطالعات داخلی نیز توسط صفری (۱۳۸۴) ترجمه و اجرا شد. روایی پرسش‌نامه از طریق روایی ملاکی به دست آمد. به این صورت که این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه منصوب به کلب هم‌زمان به ۵۰ نفر از جامعه آماری ارائه شد و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد تحلیل قرار داد که ضریب همبستگی بین دو پرسش‌نامه معادل ۰/۸۸ بود. همچنین قاسمی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی روایی این پرسش‌نامه را تأیید کردند (Masbogh, 2017).

یافته‌ها

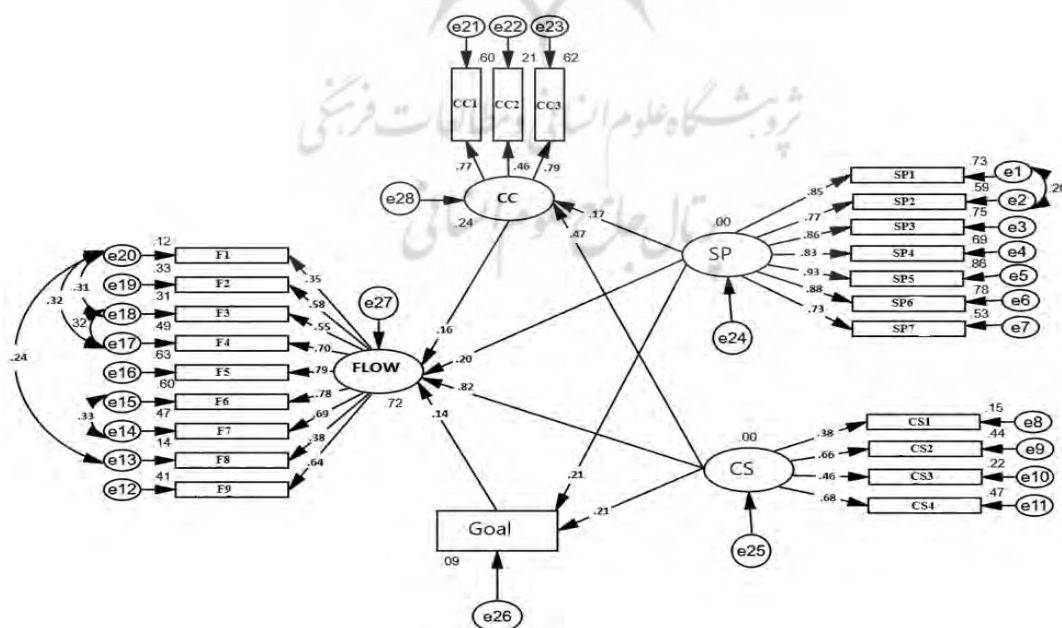
نمونه‌های پژوهش حاضر، شامل ۴۱۵ نفر بود که از این تعداد ۱۹۷ نفر (۴۷/۵ درصد) پسر و ۲۱۸ نفر (۵۲/۵ درصد) دختر بودند. رشته تحصیلی ۴۵/۸ درصد از دانشجویان آموزش ابتدایی، ۱۸/۳ درصد آموزش کودکان استثنایی، ۱۷/۱ درصد راهنمایی و مشاوره، ۸/۷ درصد علوم تجربی، ۵/۵ درصد ادبیات فارسی و ۴/۶ درصد علوم اجتماعی بود. همچنین میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۱/۰۶ و انحراف معیار آن ۱/۴۳ بود. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی به همراه ضرایب همبستگی متغیرها با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون ارائه شده است.

1. Learning style inventory

جدول ۱: نتایج شاخص‌های توصیفی و آزمون همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه متغیرها

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	تجربه غرقگی	۱				
۲	هوش معنوی	۰/۴۹**	۱			
۳	سبک‌شناختی	۰/۶۵**	۰/۶۵**	۱		
۴	کنترل شناختی	۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۳۰**	۱	
۵	جهت‌گیری هدف	۰/۱۳**	۰/۳۱**	۰/۳۰**	۰/۲۸**	۱
	میانگین	۹۸/۴۴	۱۲۸/۱۲	۱۱۴/۸۰	۹۱/۰۸	۷۹/۰۳
	انحراف معیار	۱۲/۱۶	۳۸/۹۲	۲۳/۳۰	۱۲/۰۷	۱۳/۸۷
	ضریب کجی	-۰/۰۶	-۰/۷۱	۰/۱۳	۰/۱۹	۰/۱۲
	ضریب کشیدگی	۱/۲۵	۰/۰۹	۱/۶۲	۰/۲۴	۰/۰۲

طبق نتایج جدول ۱، بین هوش معنوی با کنترل شناختی ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۲۶$) و جهت‌گیری هدف ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۳۱$) رابطه مثبت مستقیم وجود دارد. همچنین بین سبک‌شناختی با کنترل شناختی ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۳۰$) و جهت‌گیری هدف ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۴۹$) و سبک‌شناختی و غرقگی ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۶۵$) نیز رابطه مثبت مستقیم وجود دارد ($P < ۰/۰۱$). بین کنترل شناختی و غرقگی ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۲۱$) رابطه مثبت مستقیم است. بین جهت‌گیری هدف و غرقگی ($P < ۰/۰۱$ ، $۰/۱۳$) نیز رابطه مثبت مستقیم وجود دارد. همچنین باتوجه‌به اینکه کشیدگی و چولگی به‌دست‌آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۱ همگی در محدوده +۲ تا -۲ قرار دارند، بنابراین شکل توزیع متغیرها در شرایط نسبتاً نرمالی قرار دارند. افزون بر مقادیر گزارش‌شده در جدول ۱، مقادیر آماره تحمل برای متغیرها بیشتر از ۰/۴۰ و همچنین مقادیر آماره VIF کم‌تر از ۱۰ بود، بنابراین هم خطی میان متغیرهای پیش‌بین پژوهش مطلوب بود. در شکل ۲ مدل برازش شده پژوهش ارائه‌شده است.



شکل ۲. پارامترهای استاندارد در مدل ساختاری پژوهش

پی‌نوشت ۱: Flow = تجربه غرقگی، F1 = دگرگونی زمان، F2 = تجربه خودانگیخته، F3 = ازدست‌دادن خودآگاهی، F4 = حس کنترل، F5 = تمرکز روی کارها، F6 = بازخورد مبهم، F7 = اهداف روشن، F8 = یکی‌شدن عمل و آگاهی، F9 = تعادل چالش / مهارت، Goal = جهت‌گیری هدف، CC = کنترل شناختی، CC1 = کنترل بر هیجان، CC2 = انعطاف‌پذیری، CC3 = مقابله، SP = هوش معنوی، SP1 = تولید معنا، SP2 = تفکر انتقادی، SP3 = درک و بسط حالات، SP4 = درک پدیده متعالی، SP5 = فهم معنا، SP6 = حل مسائل، SP7 = سازگاری معنوی، CS = سبک‌شناختی، CS1 = تجربه عینی، CS2 = مشاهده تأملی، CS3 = مفهوم‌سازی انتزاعی، CS4 = آزمایشگری فعال

در شکل ۲ مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد که مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) برای متغیر تجربه غرقگی ۰/۷۲ به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که هوش معنوی، سبک‌شناختی، کنترل شناختی و جهت‌گیری هدف در مجموع ۷۲ درصد از واریانس تجربه غرقگی را در دانشجوها تبیین می‌کند. در جدول ۲ شاخص‌های برازش کلی مدل اندازه‌گیری بررسی شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش کلی مدل اندازه‌گیری

شاخص	df / χ^2	IFI	NFI	CFI	RMSEA
ملاک برازش	≥ 3	$\leq 0/90$	$\leq 0/90$	$\leq 0/90$	$\geq 0/10$
آماره پژوهش حاضر	۲/۳۵	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۰۷

برای برازندگی مدل هر مقدار شاخص برازندگی تقسیم X^2 بر درجه آزادی کوچک‌تر از ۳ باشد، برازندگی مدل بهتر است. مقدار به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر ۲/۳۵ بود که حاکی از برازش تقریبی مدل بود. همچنین به‌طور کلی هر چه مقدار CFI، NFI، IFI به یک نزدیک‌تر باشد و برابر و یا بالاتر از ۰/۹۰ باشد، حاکی از برازش مطلوب مدل دارد. با توجه به اینکه مقادیر به‌دست‌آمده برای سه شاخص نزدیک یا بالاتر از ۰/۹۰ بوده، بنابراین بر اساس این شاخص‌ها مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. برای شاخص RSEMA نیز مقدار مساوی یا کوچک‌تر از ۰/۱۰ بیانگر برازش بسیار مطلوب است که برای مدل پژوهش حاضر برابر با ۰/۰۷ بود. به‌طور کلی نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که مقدار به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برازش در سطح مطلوبی قرار دارند. جدول ۳ معناداری ضریب مسیرهای مستقیم مدل ارائه‌شده پژوهش بررسی شده است.

جدول ۳. نتایج اثرات مستقیم مدل پژوهش

مسیرها	b	S.E	β	p
اثر مستقیم هوش معنوی بر تجربه غرقگی	۰/۰۶۲	۰/۰۱۴	۰/۱۹۷	۰/۰۰۱
اثر مستقیم سبک‌شناختی بر تجربه غرقگی	۰/۲۷۳	۰/۰۴۶	۰/۸۲۴	۰/۰۰۱
اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر تجربه غرقگی	۰/۰۱۱	۰/۰۰۴	۰/۱۴۲	۰/۰۰۲
اثر مستقیم کنترل شناختی بر تجربه غرقگی	۰/۶۱۳	۰/۱۰۲	۰/۱۶۳	۰/۰۰۱
اثر مستقیم هوش معنوی بر کنترل شناختی	۰/۲۰۴	۰/۰۶۷	۰/۱۶۶	۰/۰۰۲
اثر مستقیم سبک‌شناختی بر کنترل شناختی	۰/۶۰۷	۰/۱۲۰	۰/۴۶۶	۰/۰۰۱
اثر مستقیم هوش معنوی بر جهت‌گیری هدف	۰/۸۰۳	۰/۱۹۰	۰/۲۰۷	۰/۰۰۱
اثر مستقیم سبک‌شناختی بر جهت‌گیری هدف	۰/۸۵۱	۰/۲۵۹	۰/۲۰۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم هوش معنوی ($\beta=0/197$, $P=0/001$)، سبک‌شناختی ($\beta=0/824$, $P=0/001$)، کنترل شناختی ($\beta=0/163$, $P=0/001$) و جهت‌گیری هدف ($\beta=0/142$, $P=0/002$)، بر تجربه غرقگی و همچنین اثر مستقیم هوش معنوی ($\beta=0/166$, $P=0/001$)، سبک‌شناختی ($\beta=0/466$, $P=0/001$) بر کنترل شناختی و

اثر مستقیم هوش معنوی ($\beta=0/207, P=0/001$)، سبک شناختی ($\beta=0/208, P=0/001$) بر جهت گیری هدف معنادار است. برای تعیین اثر غیرمستقیم از فرمول بارون و کنی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴: نتایج مسیرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش

مسیرها	a*b	β	SE _{ab}	Z
هوش معنوی - کنترل شناختی - تجربه غرقگی	0/125	0/027	0/0465	2/686
سبک شناختی - کنترل شناختی - تجربه غرقگی	0/372	0/075	0/0969	3/839
هوش معنوی - جهت گیری هدف - تجربه غرقگی	0/088	0/029	0/0039	2/26
سبک شناختی - جهت گیری هدف - تجربه غرقگی	0/093	0/029	0/0045	2/053

نتایج جدول ۴ نشان می دهد، ضریب مسیر غیرمستقیم بین هوش معنوی و تجربه غرقگی با میانجی گری کنترل شناختی با استفاده از فرمول بارون و کنی معنادار بود ($\beta=0/207, P<0/001$). بنابراین، کنترل شناختی در دانشجویان در رابطه بین هوش معنوی و تجربه غرقگی نقش واسطه ای دارد. همچنین ضریب مسیر غیرمستقیم بین سبک شناختی و تجربه غرقگی با میانجی گری کنترل شناختی معنادار است ($\beta=0/075, P<0/001$). لذا، کنترل شناختی در دانشجویان در رابطه بین سبک شناختی و تجربه غرقگی نقش واسطه ای دارد. نتایج نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین هوش معنوی و تجربه غرقگی با میانجی گری جهت گیری هدف معنادار است ($\beta=0/029, P<0/001$). بنابراین، جهت گیری هدف در دانشجویان در رابطه بین هوش معنوی و تجربه غرقگی نقش واسطه ای دارد. در نهایت ضریب مسیر غیرمستقیم بین سبک شناختی و تجربه غرقگی با میانجی گری جهت گیری هدف معنادار است ($\beta=0/029, P<0/001$). بنابراین، جهت گیری هدف در دانشجویان در رابطه بین سبک شناختی و تجربه غرقگی نقش واسطه ای دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، شناخت روابط ساختاری بین تجربه غرقگی با هوش معنوی، سبک شناختی و با میانجیگری جهت گیری هدف و کنترل شناختی بود. مقادیر به دست آمده از شاخص های نشان داد که مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد. یافته پژوهش حاضر نشان داد که هوش معنوی بر تجربه غرقگی اثر مستقیم معنادار دارد. این نتایج با مطالعات عبدالرزاقپور (Abdolrezaipoor, 2021) و المطیری (El Metiri, 2022) همسو است. در تبیین این نتایج می توان بیان کرد که هوش معنوی چنانکه نوبل (۲۰۰۱) بیان می دارد یک استعداد ذاتی برای افراد است، و توانایی تسلط بر مفاهیم انتزاعی و تغییر آگاهی خود برای رسیدن به هدف می باشد (Dacka & Rydz, 2023) همچنین به ما توانایی نظم بخشیدن به فعالیت ها را داده و کمک می کند تا با استفاده از ارزش ها، اعتقادات و ابزارهای روحانی به حل مشکلات زندگی روزمره بپردازیم (Pearce & Williams, 2021). در مجموع افراد با هوش معنوی رشد یافته انعطاف پذیری بالایی داشته، خودآگاه بوده و در کنترل خود توانمند هستند. آنها قدرت مقابله با سختی ها و دردهای زندگی را داشته و از تجربیات و شکست های زندگی درس می گیرند (Wigglesworth, 2014). در نتیجه این دسته از افراد با داشتن ویژگی های بارزی از غرقگی مستعد حرکت به سمت آن هستند.

یافته پژوهش حاضر نشان داد که سبک شناختی بر تجربه غرقگی اثر مستقیم معنادار دارد. این نتایج هم راستا با یافته های ابراهیمی و همکاران (Ebrahimi et al, 2017)، ون و یانگ (Wen & Yang, 2005) و یو و کیم (Yoo & Kim, 2018) است. نتایج نشان داد که هر دانشجویی با هر سبک شناختی می تواند غرقگی را تجربه کند. سبک شناختی یک شخص، شیوه خودکار او در حساسیت و واکنش نشان دادن به اطلاعات، محرک ها و موقعیت ها است و به نظر و نگاه افراد نسبت به رویدادها، آرا و اندیشه ها، نظارت و کنترل دارند. آن ها بر این که چگونه یک فرد پیرامون وقایع زندگی خود می اندیشد، تصمیم گیری می کند و واکنش نشان می دهد، اثر می گذارند (Asadzadeh, 2021) و به عنوان راهبردها،

ترجیحات و نگرش‌های نسبتاً پایداری تعریف می‌شود که شیوه‌های معمول ادراک، به‌خاطر سپردن و حل مسئله را تعیین می‌کند (Daniel, 2022).

چنان که میهای (Csikszentmihalyi, 1996) بیان کرده است افراد به لحاظ تعداد نشانه‌های خارجی، که برای انجام دادن تکلیف ذهنی یکسانی نیاز دارند، متفاوت هستند. افرادی که برای بازنمایی واقعیت در هوشیاری به مقدار زیادی اطلاعات خارجی نیاز دارند ممکن است برای استفاده ذهنشان بیشتر به محیط بیرونی تکیه کنند آن‌ها کنترل کمتری بر افکارشان دارند و این امر به نوبه خود خشنود شدن از تجربه غرقگی را برای آنها سخت‌تر می‌کند. در مقابل افرادی که برای بازنمایی رویدادها در هوشیاری فقط به تعداد کمی نشانه بیرونی نیاز دارند از محیط پیرامونشان مستقل‌ترند. آن‌ها توجه انعطاف پذیرتری دارند که آن‌ها را قادر می‌سازد تجربه را راحت‌تر بازسازی کنند و بنابراین بیشتر به تجارب مطلوب دست یابند. لذا افراد با آگاهی از نوع سبک خود، می‌توانند راهبردهایی را بیاموزند تا به کمک آن‌ها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره برده و نقاط ضعف و محدودیتها را به حداقل برسانند.

یافته پژوهش حاضر بیانگر این بود که هوش معنوی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف بر تجربه غرقگی اثر غیرمستقیم دارد. پژوهشی که نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر در این فرضیه همسو یا ناهمسو باشد یافت نشد. نتایج این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف می‌تواند تجربه غرقگی را تسهیل نماید و به‌عنوان ابزارهای تنظیمی عمل کرده و به افراد با ویژگی‌های روان‌شناختی متفاوت کمک کند تا با موقعیت‌های موفقیت‌آمیز استرس‌زا کنار بیایند. ترکیبی از هوش معنوی و جهت‌گیری هدف یک فرایند نظارتی مانند غرقگی را تسهیل نموده و می‌تواند یک تجربه بهینه و حتی مثبت را ایجاد کنند. اهداف پیشرفت، به‌عنوان اهداف مشخصی در نظر گرفته می‌شوند تا از طریق آنها افراد تمایلات، نگرانی‌ها، نیازها و انگیزه‌های انتزاعی‌تر خود را دنبال کنند (Diseth & Kobbeltvedt, 2010). بواسطه کاربرد هوش معنوی در زندگی، افراد می‌توانند ضمن دست یافتن به یک هوشیاری فزاینده، با یافتن معنا برای دستیابی به اهداف شخصی خود تلاش کنند. عمیق شدن در تجربه‌های بیرونی بواسطه جهت‌گیری هدف افراد به آنها کمک می‌کند تا توجه خود را به سمت تکلیف در دست انجام هدایت کنند و برای رسیدن به هدف با تلاش و پشتکار و صبوری عملکرد خود را بهبود بخشند.

دیگر یافته پژوهش حاضر بیانگر این بود که فرضیه اثر ساختاری غیرمستقیم سبک‌شناختی بر تجربه غرقگی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشی که نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر در این فرضیه همسو یا ناهمسو باشد یافت نشد. اما با بخشی از تحقیقات قبلی همسو بود. اهمیت ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های بالقوه عملکرد آنها و همچنین رویکرد آنها به اهداف، ویژگی‌های انگیزشی خاص و عوامل مرتبط با راهبردها، سبک‌ها و ترجیحات یادگیری آنها بر تجربه غرقگی تأثیر می‌گذارد. یادگیرندگان باتوجه به ترجیحی که نسبت به سبک‌شناختی خود دارند در برخورد با موقعیت‌های یادگیری الگوهای رفتاری متفاوتی را از خود نشان می‌دهند. برخی از آنها افرادی حساس و دارای قدرت تخیل بالایی بوده و یادگیری از طریق مشاهده، استراتژی‌های فکری و گردآوری داده‌ها را ترجیح می‌دهند درحالی‌که گروه دیگری از یادگیرندگان از مشاهده تأملی بیشترین بهره را می‌برند و تأکید آنها بیشتر بر استفاده از اطلاعات مختصر و مفید و همراه با نظم منطقی است. گروهی در پی یافتن کاربردهای عملی برای عقاید خاص خود هستند و دوست دارند از طریق کوشش و خطا به حل مسائل برسند و گروهی نیز گرایش به مردم و موقعیت‌های جمعی دارند و تمایل دارند تا مواد جدید را در موقعیت‌های حل مسئله به کار ببرند (Sadipour, 2021). هر کدام از این گروه‌ها اگر انگیزه پیشرفت زیادی داشته باشند در هر فرایندی به بهبود عملکرد خود خوش‌بین باشند چرا که طبق نظریه لاک و لاتهام هدف‌ها توجه فرد را به سمت تکلیف در دست انجام هدایت می‌کنند، تلاش را به خدمت می‌گیرند، استقامت و پشتکار را بیشتر می‌کنند و مشوقی برای گسترش‌های راهبردی هستند. (Yaghoobi et al, 2020). در همین راستا به نظر می‌رسد که جهت‌گیری هدف بتواند رفتار اطلاعاتی موفق‌تری را برای هر سبک‌شناختی برای رسیدن به تجربه غرقگی مهیا کند.

یافته پژوهش حاضر بیانگر این بود که فرضیه اثر ساختاری غیرمستقیم هوش معنوی بر تجربه غرقگی دانشجویان با نقش واسطه‌ای کنترل شناختی مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشی که نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر در این فرضیه همسو یا ناهمسو باشد یافت نشد. حس کنترل بعد دیگری از تجربه غرقگی است (Soto & John, 2017) و با توانایی انتخاب اطلاعات مرتبط با زمینه برای اتخاذ و نظارت بر تصمیمات هدف محور و انعطاف پذیر به افراد کمک می کنند تا به یک حالت ذهنی منظم دست یابند. به نظر می رسد که کنترل شناختی باتوجه به ویژگی‌های منحصر به فرد خود اگر در اختیار افراد با هوش معنوی بالا قرار گیرد به آنها در تسلط یافتن بر مهارت تغییر آگاهی خود برای رسیدن به یک وضعیت خاص کمک شایانی خواهد کرد (Dacka & Rydz, 2023). زیرا یکی از ویژگی‌های اصلی که صاحب نظران برای هوش معنوی در نظر گرفته اند خود آگاهی عمیقی است که در ابعاد مختلف خویشتن وجود دارد و افراد با یافتن معنا و تلاش برای دستیابی به اهداف شخصی خود درون خودشان، از طریق پرداختن به پیام ها و نشانه و تجربه های جذاب بیرونی، به آن دست پیدا می کنند. و آنها را به سمت تجربه غرقگی حرکت کنند.

نتایج این پژوهش نشان داد که فرضیه اثر ساختاری غیرمستقیم سبک شناختی بر تجربه غرقگی با نقش واسطه‌ای کنترل شناختی مورد تأیید قرار گرفت. پژوهشی که نتایج آن با یافته‌های پژوهش حاضر در این فرضیه همسو یا ناهمسو باشد یافت نشد. همانطور که قبلاً بیان شد کنترل شناختی در تسهیل رفتارهای هدفمند و تنظیم هیجانات دخیل بوده (Gabrys et al, 2018)، از ورود اطلاعات نامربوط به حافظه کاری جلوگیری کرده و عامل اساسی برای عملکرد موفق افراد است. در عین حال ما را قادر می سازد تا به طور هدفمند افکار و رفتارهایمان را هدایت کنیم (Gratton et al, 2018). و به طور انعطاف پذیری فرآیندها و رفتارهای درونی را در خدمت یک هدف هماهنگ قرار دهیم (Cooper, 2010). یادگیرندگان باتوجه به ترجیحی که نسبت به سبک شناختی خود دارند در برخورد با موقعیت‌های یادگیری الگوهای رفتاری متفاوتی را از خود نشان می دهند. این الگوهای رفتاری یا نگرشی، دریافت و پردازش اطلاعات از محیط را برای فرد برجسته کرده و می تواند به او در پردازش اطلاعات دریافتی از محیط کمک کند (Syatriana et al, 2022). پس افراد با هر سبک شناختی اگر بتوانند با تمرکز منابع شناختی و سطح عمیقی از تمرکز بر تکلیف، یادگیری را تسهیل کرده و فراگیران را به انجام تکالیف سخت ترغیب کرده و باعث ایجاد لذت و احساس رضایت در فعالیت‌های متفاوت می شوند.

به طور کلی می توان بیان کرد که تجربه غرقگی معمولاً با افزایش بازدهی در یادگیری و رفتار، خلاقیت، حس شوخ طبعی همراه است. باین حال به ندرت در زندگی روزمره رخ می دهد. زیرا در محیط مدرن امروزی چالش ها و مهارت ها به ندرت متعادل می شوند و همچنین عوامل حواس پرتی زیادی وجود دارد که منجر به کاهش بهره وری افراد می شود باین حال یکی از ویژگی های منحصر به فرد غرقگی تجربه خود انجام آن است که منجر به ترغیب شدن افراد به شکل دادن و ساختن تجربیاتشان می گردد که به آنها کمک می کند. تا بتوانند بر چالش های این زندگی مدرن فائق آیند. در مجموع نتایج به دست آمده نشان داد که هوش معنوی، سبک شناختی اثر مستقیم معناداری بر تجربه غرقگی دارند. علاوه بر این کنترل شناختی و جهت گیری هدف میانجی بین هوش معنوی و سبک شناختی و تجربه غرقگی هستند. بر همین اساس این یافته حاکی از اهمیت و نقش هوش معنوی و سبک شناختی، جهت گیری هدف و کنترل شناختی در غرقگی بوده و عملکردهایی مانند فرایندهای کنترل شناختی و انگیزه پیشرفت می توانند شرایط را برای رشد و توسعه فردی و افزایش خلاقیت بهره وری مهیا کنند.

جامعه آماری این پژوهش محدود به دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان استان گیلان بود، بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر نمونه ها باید با احتیاط عمل کرد. داده های پژوهش حاضر با استفاده از ابزارهای خودسنجی پرسش نامه به دست آمده است؛ لذا ممکن است سوگیری در پاسخ های آزمودنی ها به سؤالات پرسش نامه، بر روی نتایج پژوهش تأثیر داشته باشد و در انتها نیز چون مطالعه حاضر از نوع همبستگی است؛ لذا روابط به دست آمده را نمی توان به صورت علی تفسیر کرد. در تبیین تجربه غرقگی چندین عامل ممکن است که نقش داشته باشد که فقط به بخشی از آنها توجه شده است؛ لذا پیشنهاد می شود برآزندگی این مدل در سایر نمونه ها مورد آزمون قرار گرفته تا شواهدی از

بسط‌یافته‌ها فراهم گردد. همچنین با توجه مدل ارائه شده در این پژوهش، پیشنهاد می‌گردد تا از مدل‌های مقایسه‌ای برای بررسی روابط بین متغیرها بر اساس جنسیت استفاده شود.

مشارکت نویسندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکتری آقای محسن کریم زندی دانشجوی رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران است. نوشتن مقاله توسط محسن کریم زندی، تحلیل داده‌ها توسط دکتر اسدزاده، بازبینی و اصلاح توسط دکتر سعدی‌پور و دکتر درتاج صورت گرفت.

تشکر و قدردانی

از مدیریت پردیس‌ها، اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان گیلان که در اجرای پژوهش نهایت همکاری را نموده‌اند، قدردانی می‌گردد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ابراهیمی، شیماء؛ پیش‌قدم، رضا؛ استاجی، اعظم؛ امین یزدی، سید امیر. (۱۳۹۶). معرفی هیج‌امد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱ (۱۳)، ۸۲-۵۷.
<https://civilica.com/doc/1329846>
- اسدزاده، حسن. (۱۴۰۱). *نظریه‌ها و روش‌های آموزش*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- خدایاری‌فرد، محمد؛ خرمی مارکانی، عبدالله؛ غباری بناب، باقر؛ سهرابی، فرامرز. (۱۳۹۵). طراحی و تعیین روایی محتوایی و صوری مقیاس هوش معنوی. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۷ (۴)، ۳۹-۴۹.
<http://doi.org/10.22059/japr.2017.61079>
- خنیفر، حسین؛ ابراهیمی، صلاح الدین؛ الماسی زاده، سارا؛ اصفهانی زاده، امین. (۱۴۰۲). نقش میانجی اهداف پیشرفت در ارتباط بین نیازهای روان‌شناختی اساسی و درگیری تحصیلی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۱)، ۱۸۵-۲۰۶.
<http://doi.org/20.1001.1.2423494.1402.12.1.8.7>
- رحیم‌پور، شکوفه؛ عارفی، مژگان؛ منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۸). اثر بخشی آموزش ذهن آگاهی بر غرقگی و ثبات قدم دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۱)، ۷۰-۹۱.
<https://doi.org/10.22099/jsli.2019.5337>
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۴۰۰). *روان‌شناسی تربیتی کاربردی (نظریه و عمل در روان‌شناسی آموزش و یادگیری)*. ویرایش. شیربگی، مریم؛ سرمدی، محمد رضا؛ مرادی، علی. (۱۴۰۱). مطالعه رابطه باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های یادگیری با نگرش دانشجویان نسبت به آموزش الکترونیکی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱ (۳)، ۵۹۳-۶۱۵.
<http://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.11.3.20.6>
- صالحی، هاجر؛ قمرانی، امیر؛ عرب، حمیدرضا؛ و گل‌کاری، طاهره. (۱۳۹۲). بررسی کار آیی جهت‌گیری مذهبی در پیش‌بینی شیفتگی دانشجویان تربیت‌بدنی. *دوفصلنامه پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی*، ۶ (۲۲)، ۴۷-۶۰.
<http://jrsm.khu.ac.ir/article-1-1808-en.html>
- عبدالرضا پور، پریسا. (۱۴۰۰). رابطه بین هوش معنوی فراگیران زبان انگلیسی و غرقگی درک شده آن‌ها در کلاس‌های آنلاین در طول COVID-19. *نخستین همایش ملی دستاوردهای نوین در آموزش، ادبیات، و مترجمی زبان انگلیسی*، ۱-۱۰.
<https://civilica.com/doc/1270132>

قدمپور، عزت اله؛ گراوند، هوشنگ؛ سبزیان، سعیده. (۱۳۹۹). رابطه سبک‌های یادگیری با انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان لرستان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۲۹(۲)، ۷-۳۲.

<http://doi.org/20.1001.1.2423494.1399.9.2.1.1>

محسنیان، آصفه؛ بلاغت، سید رضا؛ الهی، ذبیح اله. (۱۳۹۷). رابطه منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان شناختی معلمان. *فصلنامه مطالعات روان شناسی تربیتی*، ۳۱، ۲۴۳-۲۱۷. <http://doi.org/10.22111/jeps.2018.4276>

مسبوق، مریم. (۱۳۹۵). نقش سبک های اسنادی و هوش معنوی در پیش بینی سبک های یادگیری در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ ذوقی پایدار، محمد رضا؛ فرهادی، مهران؛ یوسفی، بهنوش. (۱۳۹۹). پیش بینی بهزیستی تحصیلی براساس احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی با میانجی گری جهت گیری هدف در دانش آموزان. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴، ۱۶۹-۱۹۰.

<http://doi.org/10.22098/jsp.2020.947>

References

- Abdolrezaeapour, P. (2021). *The relationship between efllearners' spiritual intelligence and their perceived flow in online classes during COVID-19*. First National Conference on Recent Developments in English Language Teaching, Literature and Translation, Shiraz. [In Persian] <http://civilica.com/doc/12701321-10>.
- Asadzadeh, H. (2023). *Theories and Methods of Instruction*. Tehran: Allameh Tabataba'i University. [In Persian]
- Cooper, R. P. (2010). Cognitive Control: Componential or Emergent? *Topics in Cognitive Science*, 2(4), 598-613. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01110.x>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity_ flow and the psychology of discovery and invention-*. HarperCollins Publishers.
- Dacka, M., & Rydz, E. (2023). Early Adulthood in Poland : Research Reports. *Religions*, 14(78), 1-16. <https://doi.org/10.3390/rel14010078>
- Daniel M, John R, Rajkumar E, George AJ, A. J. (2022). Cognitive style and working memory among adolescents with specific learning disability. *J Edu Health Promot*, 11, 196. doi: 10.4103/jehp.jehp_1556_21
- Darda, K. M., Butler, E. E., & Ramsey, R. (2020). Individual differences in social and non-social cognitive control. *Cognition*, 202(October 2019), 104317. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104317>
- Diseth, Å., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687. <https://doi.org/10.1348/000709910X492432>
- Ebrahimi, S., Pishghadam, R., Estaji, A., & Amir Aminyazdi, S. (2017). Introducing Emotioncy and Exploring its Effect on Flow and Learning Styles of Learners of Persian as a Foreign Language. *Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(TOME 13), 57-82. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1329846>
- Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. T. (2005). Flow experiences at work: For high need achievers alone? *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 755-775. <https://doi.org/10.1002/job.337>
- El Metiri, B. M. N. (2022). Spiritual Intelligence and its Relationship with Psychological Flow for A Sample of Special Needs Teachers in Kuwait State. *Journal of Scientific Research in Education*, 23(8), 126-156. <https://doi.org/10.21608/JSRE.2022.167505.1516>
- Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9(NOV), 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>
- Ghadampour, E., Garavand, H. and Sabzian, S. (2020). The Relationship between Learning Styles with Achievement Motivation and Academic Achievement of High School Students in Lorestan Province. *Educational and Scholastic studies*, 9(2), 7-32. [In Persian] <http://doi.org/20.1001.1.2423494.1399.9.2.1.1>

- Ghaderi, Z., Rajabi, M., Butler, R., & Beal, L. (2024). Flow experience and behavioural intention in recreational flights: the mediating role of satisfaction, recollection and storytelling. *Anatolia*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13032917.2024.2352098>
- Gold, J., & Ciorciari, J. (2020). A review on the role of the neuroscience of flow states in the modern world. *Behavioral Sciences*, 10(9). doi: [10.3390/bs10090137](https://doi.org/10.3390/bs10090137)
- Gold, J. M. (2021). *The Psychophysiology of Flow States*. Swinburne University of Technology Melbourne, Australia. <https://doi.org/10.3390/bs10090137>
- Gratton, C., Sun, H., & Petersen, S. E. (2018). Control networks and hubs. *Psychophysiology*, 55(3). <https://doi.org/10.1111/psyp.13032>
- Jackson SA, Marsh HW. (1995). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>.
- Kayes, D. C. (2005). Internal validity and reliability of Kolb's learning style (1999). *Journal of Business and Psychology*, 20(2), 249–257. <https://doi.org/10.1007/s10869-005-8262-4>
- Khanifar, H., Ebrahimi, S., Almasizadeh, S., Esfahanizadeh, A., & ghaderi, A. (2023). The Mediating Role of Achievement Goals in the Relationship between Basic Psychological Needs and Students' Academic Involvement. *Educational and Scholastic studies*, 12(1), 206-185. [In Persian]
- Khodayarifard, M. , Khorami Markani, A. , Ghobari Bonab, B. , Sohrabi, F. , Zamanpour, E. , Raghebani, R. , Afrouz, G. , Farzad, V. , Mahmudi, N. , Zeinali Zadeh, B. and Tankemani, N. (2017). Development and Determination of Content and Face Validity of Spiritual Intelligence Scale in Iranian Students. *Journal of Applied Psychological Research*, 7(4), 39-49. [In Persian] <https://doi.org/10.22059/japr.2017.61079>
- Lavoie, R., Main, K., & Stuart-Edwards, A. (2022). Flow theory: Advancing the two-dimensional conceptualization. *Motivation and Emotion*, 46(1), 38–58. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09911-4>
- Lin, G. Y. (2020). Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning *Computers and Education*, 143, 1–41. <https://doi.org/10.1037/xge0001467>
- Luna, B., Padmanabhan, A., & Hearn, K. O. (2010). Brain and Cognition What has fMRI told us about the Development of Cognitive Control through Adolescence ? *Brain and Cognition*, 72(1), 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.08.005>
- Michels, L. (2014). The Relationship Between Achievement Goals and Psychological Flow. *Journal Student Research*, 174–190. <http://digital.library.wisc.edu/1793/77545>
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrate theory of PFC function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167–202. [http:// www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org)
- Mohsenian, A., Belaghat, S. R. and Elahi, Z. (2018). the relationship between teachers locus of control with experience flow and psychological empowerment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(31), 217-242. [In Persian] <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4276>
- Mosing, M. A., Pedersen, N. L., Cesarini, D., Johannesson, M., Magnusson, P. K. E., Nakamura, J., Madison, G., & Ullén, F. (2012). Genetic and Environmental Influences on the Relationship between Flow Proneness, Locus of Control and Behavioral Inhibition. *PLoS ONE*, 7(11), 1–8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0047958>
- Pearce, J., & Williams, A. (2021). *Exploring Spiritual Intelligence : Are there Implications for classroom practice? Revealing Jesus in the Learning Environment : Evidence & Impact*. Avondale Academic Press.
- Rahimpour, Sh., Aref, M., & Manshahi, Gh. (2019). The Effectiveness of Mindfulness Education on Flow and Grit of Female High School Students . *Studies in Learning & Instruction*, 11(1), 70-91. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/jsli.2019.5337>
- Sadipour, E. (2020). *Applied Educational Psychology*. Tehran: Viraiesh. [In Persian]
- Şahan, M. N., & Aypya, A. (2021). The Profound Difference Concerning Flow in Achievement Orientations for High School Students. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 22(1), 305–318. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.952848>

- Salehi, H., Ghamarani, A., Arab., H & Golkari, T. (2013). The investigation of efficiency of religious orientation model in predicting flow experience in physical education students. *JRSM* 2013; 3 (6):47-59. [In Persian] <http://jrsm.khu.ac.ir/article-1-1808-en.html>
- Sargeant, S., & Yoxall, J. (2023). Psychology and Spirituality: Reviewing Developments in History, Method and Practice. *Journal of Religion and Health*, 62(2), 1159–1174. <https://doi.org/10.1007/s10943-022-01731-1>
- Shirbaigy, M., Sarmadi, M. and Moradi, A. (2022). Investigating the Relationship between Epistemological Beliefs and Learning Styles with Students' Attitude toward E-learning. *Educational and Scholastic studies*, 11(3), 615-593. [In Persian] <https://doi.org/20.1001.1.2423494.1401.11.3.20.6>
- Siemer, M. (2005). Mood-congruent cognitions constitute mood experience. *Emotion*, 5(3), 296–308. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.296>
- Šimleša, M., Guegan, J., Blanchard, E., Tarpin-Bernard, F., & Buisine, S. (2018). The flow engine framework: A cognitive model of optimal human experience. *Europe's Journal of Psychology*, 14(1), 232–253. <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i1.1370>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth,. *Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Stavrou, N. A. M., Psychountaki, M., Georgiadis, E., Karteroliotis. (2015). Flow theory - goal orientation theory: Positive experience is related to athlete's goal orientation. *Frontiers in Psychology*, 6(OCT), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01499>
- Syatiriana, E., Akib, E., & Saiful, S. (2022). Kolb's learning Style Affect EFL Creativity of Indonesian Students. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 3425–3436. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1209>
- Weintraub, J., Nolan, K. P. (2023). The Cognitive Control Model of Work-related Flow. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–38. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174152>
- Wen, J. R., & Yang, S. M. (2005). The effects of learning style and flow experience on the effectiveness of E-learning. *Advanced Learning Technologies*, 802–805. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2005.270>
- Yaghoobi, A., Zoghipaidar, M. R., Farhadi, M., & Yousefi, B. (2020). Predicting educational well-being and mental vitality of high school students based on their feeling of belonging to the school mediated by goal orientation. *Journal of School Psychology*, 9(2), 169-189. [In Persian] <http://doi.org/10.22098/jsp.2020.947>
- Yoo, J. H., & Kim, Y. J. (2018). Factors Influencing Nursing Students' Flow Experience during Simulation-Based Learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 24, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.09.001>